

A dimensão do tempo na prática docente em alfabetização

The dimension of time in literacy teaching practice

La dimensión del tiempo en la práctica docente de la alfabetización

Regina Aparecida Correa¹
Universidade Federal de Alfenas, Brasil.

Sara Mourão Monteiro²
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo investigar em quais aspectos da prática docente de uma professora alfabetizadora o tempo impactou o planejamento e os encaminhamentos em sala de aula. O estudo é de abordagem qualitativa e analisou cinco entrevistas realizadas com uma professora alfabetizadora que lecionou para uma turma de primeiro ano em 2022. Os resultados demonstraram que o tempo perpassou as ações da docente no que concerne ao planejamento didático, à implementação do currículo oficial e à avaliação da aprendizagem dos discentes. Identificou-se ainda o enfrentamento, por parte da professora, do conflito entre a forma como o tempo circunscreve o processo de ensino no contexto escolar e o tempo de aprendizagem dos estudantes na alfabetização. Nas entrevistas analisadas, foi observado que, diante de tal conflito, a docente adotou atividades menos sistemáticas para atender à pressão do cronograma previamente estabelecido para a rede de ensino na qual atuava.

Palavras-chave: Tempo. Escolarização. Tempo da aprendizagem na alfabetização. Práticas docentes na alfabetização.

Abstract

This study aimed to investigate which aspects of a literacy teacher's planning and classroom management were impacted by time. This qualitative study analyzed five interviews conducted with a literacy teacher who taught a first-grade class in 2022. The results demonstrated that time influenced the teacher's actions regarding lesson planning, implementation of the official curriculum, and assessment of student learning. The study also identified the teacher's struggle with the conflict between how time circumscribes the teaching process in the school context and the students' learning time in literacy. Based on the analyzed interviews, it was observed that, in response to this conflict, the teacher adopted less systematic activities in order to meet the pressure of the pre-established schedule imposed by the school system in which she worked.

Keywords: Time. Schooling. Learning time in literacy. Teaching practices in literacy.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8805-6022>. Contato: reginacorreasol@hotmail.com

² Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2419-5928>. Contato: mourao.sara@gmail.com



Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo los aspectos del tiempo de práctica de una docente de alfabetización impactaban la planificación y la gestión del aula. El estudio cualitativo analizó cinco entrevistas realizadas a una docente de alfabetización que impartió una clase de primer grado en 2022. Los resultados demostraron que el tiempo permeaba las acciones de la docente en cuanto a la planificación de las clases, la implementación del currículo oficial y la evaluación del aprendizaje estudiantil. El estudio también identificó la lucha de la docente con el conflicto entre cómo el tiempo circunscribe el proceso de enseñanza en el contexto escolar y el tiempo de aprendizaje de los estudiantes en alfabetización. En las entrevistas analizadas, se observó que, ante este conflicto, la docente adoptó actividades menos sistemáticas para cumplir con la presión del horario preestablecido por el sistema escolar en el que trabajaba.

Palabras clave: Tiempo. Enseñanza. El tiempo de aprendizaje en alfabetización. Prácticas docentes en alfabetización.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da dimensão tempo como elemento da prática docente em alfabetização. Sabemos que o tempo, no processo de alfabetização, não é apenas um dado externo ao fazer pedagógico, marcado pelo calendário escolar ou pelas etapas burocraticamente instituídas. Trata-se de uma construção didática e relacional, indissociável das escolhas, compreensões e intervenções da/do professora/professor³ em sala de aula. Nesse sentido, a prática docente em alfabetização é profundamente atravessada pela forma como o tempo é concebido, organizado e experienciado no cotidiano escolar.

Constatamos, em pesquisa doutoral⁴ realizada entre 2020 e 2024, cujo objetivo foi analisar a construção de práticas docentes em alfabetização por duas professoras que assumiram, pela primeira vez, turmas do primeiro ano do ensino fundamental, que o tempo orientou a tomada de muitas decisões didáticas das professoras participantes. Nas entrevistas e nos depoimentos em que descreveram suas práticas em sala de aula, as professoras participantes da pesquisa mencionaram, com frequência, o tempo como delimitador das escolhas e da rotina de trabalho com os alunos. A partir daí, buscamos investigar em quais aspectos da prática docente o tempo impactou o planejamento e os encaminhamentos em sala de aula.

Para tanto, foram analisadas cinco entrevistas semiestruturadas realizadas com uma das professoras participantes. A opção por trabalhar com os dados desta docente se pautou

³ Neste trabalho, optamos por usar um padrão diferente do que é utilizado pela “norma culta” ao nos referirmos às/aos professoras/professores em geral. Assim, usaremos primeiro o feminino, conscientes de que língua exerce um papel importante na reprodução de discriminações de gênero e de que as professoras são notavelmente a maioria entre o corpo docente da educação básica.

⁴ A pesquisa doutoral - A construção de práticas docentes em alfabetização por professoras que assumem pela primeira vez turmas do 1º ano do ensino fundamental - pode ser acessada em: <https://repositorio.ufmg.br/items/80c0d99a-a9be-4e64-908e-ef07ead759f8>

no fato de que, embora a dimensão tempo tenha sido destacada na voz das duas professoras que participaram da pesquisa de doutorado, apareceu com maior frequência na voz desta professora. A análise dos dados foi feita a partir das considerações de Bardin (2020) para a análise de conteúdo e do diálogo com os nossos referenciais teóricos. Destacamos que a pesquisa que deu origem aos dados analisados neste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que o programa de Pós-Graduação está vinculado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pela docente. Além disso, obtivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da escola em que a pesquisa foi realizada.

O texto está dividido em quatro seções. Na primeira, Pressupostos Teóricos, discutimos o que é escolarização e como ela se constituiu ao longo do tempo, bem como abordamos o tempo de aprendizagem da alfabetização, fundamentando-nos nos seguintes autores: Cagliari (1999); Chartier (2007); Faria Filho e Vidal (2000); Gimeno Sacristán (2017); Hébrard (1990; 2007); Julia (2001); Monteiro (2010); Moraes (2012); Perrenoud (1999); Rockwell (1995); Soares (2004); Vidal e Gvirtz (1998) e Vincente, Thin e Lahire (2001). Na segunda seção, Metodologia, explicitamos a metodologia utilizada neste trabalho. Na terceira seção, Resultados e Discussões, apresentamos e analisamos os dados da pesquisa. Na quarta parte, Conclusões e Considerações Finais, explicitamos as conclusões e indicamos algumas questões que podem ser objeto de pesquisas futuras. Ao final, listamos as referências bibliográficas utilizadas neste trabalho.

Acrescentamos que os dados apontados por este estudo podem contribuir para a implementação de ações que auxiliem as/os docentes no melhor gerenciamento do tempo em sala de aula, especialmente das/os docentes em início de carreira, a fim de que desenvolvam suas práticas docentes com menos angústia e mais segurança.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A escola, em sua configuração atual, é uma construção histórica e social que se consolidou ao longo dos séculos em resposta a mudanças econômicas, culturais, políticas e religiosas. Desde o século XVI, a escola se caracteriza pela obrigação social de se encarregar da formação das crianças (Hébrard, 2007). No século XVIII que ela se torna, tanto no mundo católico quanto no protestante, o lugar em que se ensina os primeiros saberes identificados progressivamente como os mais rudimentares da cultura escrita - ler e, quem sabe, escrever (Hébrard, 1990).

Institucionalmente voltada ao ensino sistemático, regular e progressivo, a invenção da escola implicou no estabelecimento de regras, tempos, espaços, conteúdos e métodos próprios para ensinar e aprender. Nesse sentido, Julia (2001) define escolarização como o processo histórico que transforma o saber em objeto de ensino sistemático e formal, organizado em torno de práticas e dispositivos específicos.

Dentre esses dispositivos, a criação de um tempo e um espaço próprios para a aprendizagem se destaca como um dos elementos centrais da escolarização. A separação entre os tempos da vida cotidiana e os tempos escolares, bem como a delimitação de espaços exclusivos para o ensino – como salas de aula, quadros negros, carteiras enfileiradas e campainhas – são marcas da racionalização do processo educativo. Julia (2001) ressalta que essa delimitação permite o controle do que se ensina, como se ensina e em que ordem, produzindo o que ele chama de “cultura escolar”. Nesse mesmo sentido, Vincent, Thin e Lahire (2001), ao discutirem a origem da estrutura escolar, argumentam que o que caracteriza a escola moderna é precisamente a criação de um espaço homogêneo e de um tempo contínuo, organizado exclusivamente para a transmissão de saberes escolares. Esse tempo-espaço escolar rompe com as lógicas familiares, produtivas ou religiosas anteriores, instaurando uma nova temporalidade regulada por calendários, horários, ciclos e séries.

Faria Filho e Vidal (2000), ao analisarem os tempos e espaços escolares na instituição da escola primária no Brasil, explicam que, assim como foram demandados novos espaços para a escola, a fim de abrigar o ensino seriado, difundir a ideologia republicana, viabilizar a inspeção escolar, contribuir para a introdução do método intuitivo e respeitar os preceitos higiênicos do final do século XIX, foram requeridas novas marcações de ritmo e tempo a fim de legitimar a instituição escolar, uma vez que, até então, a escola se adaptava à vida das pessoas. Nessa mesma perspectiva, Vidal e Gvirtz (1998, p. 8) assinalam que uma das estratégias utilizadas para produzir algo que fosse próprio das escolas foi a “dissociação do tempo escolar do tempo comunal”. Assim, a tentativa de controlar o tempo e o espaço escolares “deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 21). Podemos identificar a atuação do tempo na estruturação e organização da escola por meio, por exemplo, da definição de calendários, horários, séries, seleção de conteúdos, materiais e salas de aula.

A criação de um tempo e espaço para a formação e ensino coletivo das novas gerações resultou, em primeiro lugar, na construção do pressuposto de que todos aprendem no mesmo ritmo e com as mesmas atividades. Assim, a implementação do ensino simultâneo, com a divisão das turmas por idade e nível de conhecimento dos estudantes, que ficavam sob a responsabilidade de uma professora, por vezes acompanhada de uma assistente, implicou a necessidade de atividades a serem executadas pelos alunos ao mesmo tempo em sala de aula (Faria Filho; Vidal, 2000). O próprio uso do quadro para copiar os conteúdos trabalhados significava uma economia de tempo, além de facilitar a disciplina, ao possibilitar que todos fizessem a mesma atividade, mantendo-se ocupados, como enfatizavam os defensores do método simultâneo no século XIX (Frade; Galvão, 2016).

Por outro lado, no século XX, a visão de que a aprendizagem ocorre por meio de processos internos complexos, que se realizam de forma gradual, progressiva e singular, nos leva a considerar o tempo do ponto de vista das necessidades dos sujeitos, das interações e das ações realizadas no contexto da apropriação do conhecimento. Para isso, o ensino deve levar em conta ciclos de ações no cotidiano da sala de aula que promovam não apenas exposição ao conteúdo, mas a mobilização ativa do sujeito em situações significativas de aprendizagem, em que o tempo se faz necessário para compreender, refletir e reelaborar o conhecimento. Segundo Monteiro (2010, p. 15)

o processo de aprendizagem do tipo escolar depende de certas atitudes e ações que devem fazer parte das propostas de ensino para que ocorram, de fato, alterações nos estados de compreensão dos alunos. É preciso levar em consideração, ainda, que o aprender se concretiza em procedimentos específicos que estão relacionados às especificidades do objeto de conhecimento e às metas de aprendizagem. [...] Na alfabetização, por exemplo, quando se tem como objetivo o desenvolvimento da fluência em leitura de palavras e frases pelas crianças, pode-se tomar como procedimentos de ensino-aprendizagem o reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas e listas de nomes.

Os procedimentos de ensino-aprendizagem mencionados pela autora precisam também ser aprendidos, experimentados e colocados em prática pelos estudantes na rotina das tarefas e atividades realizadas na escola. Sendo assim, é fundamental considerar que o tempo da aprendizagem é um forte orientador do tempo cronológico das aulas e da abordagem dos conteúdos previstos no currículo escolar, pois requerem um tempo de maturação que está intrinsecamente ligado às condições de ensino e à intencionalidade pedagógica da/do professora/professor. Como aponta Perrenoud (1999), o desenvolvimento de competências cognitivas depende de um trabalho sistemático que

articule saberes escolares e experiências do aluno, exigindo um planejamento didático que considere ritmos distintos de aprendizagem e espaços para retomadas, revisões e aprofundamentos.

Em síntese, a dimensão tempo, no âmbito escolar, deve ser concebida não apenas como um recurso de organização da rotina escolar, mas como um elemento constituinte do próprio processo de aprender. Ela se expressa na continuidade das práticas pedagógicas, na persistência das intervenções docentes e na criação de condições para que os alunos se envolvam com os objetos de conhecimento de maneira significativa.

Quando se trata da alfabetização, a relação entre escolarização, ensino e aprendizagem adquire contornos ainda mais relevantes, pois pressupõe a criação de condições didáticas que considerem o tempo de aprendizagem como parte do processo de significação e apropriação da leitura e da escrita. Como argumenta Soares (2004), o trabalho com a alfabetização exige da/do professora/professor uma organização do tempo escolar que favoreça a permanência, a continuidade e a progressividade das metas e ações pedagógicas em todos os componentes do ensino da língua escrita. Ações de aprendizagem, como a mobilização de estratégias de segmentação de palavras, a identificação de regularidades no sistema alfabético e o uso da escrita para produzir sentido em diferentes contextos, não ocorrem de maneira imediata. Elas requerem práticas reiteradas, feedbacks constantes e mediação qualificada, como destacam Morais (2012) e Cagliari (1999).

Além dos autores apontados ao longo desta seção, Chartier (2007), Gimeno Sacristán (2017) e Rockwell (1995) também contribuem para analisarmos os dados deste estudo, tanto em relação à aprendizagem dos sujeitos quanto no que concerne ao tempo institucionalizado pela organização da escola, como veremos na terceira seção deste artigo.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa e analisa cinco entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora alfabetizadora - Professora Ana -, em 2022. A entrevista é uma das principais ferramentas da pesquisa qualitativa e, nela, o entrevistado é convidado a discorrer sobre um determinado tema, mas sem uma estrutura rígida de questões, o que possibilita que ele fale sobre as suas percepções à sua maneira, escolhendo o modo e as palavras que mais lhe convier (Amado, 2014). A análise das entrevistas foi feita considerando as orientações de Bardin (2020) para a análise de conteúdo. Para a autora,

a análise do conteúdo de entrevistas é bastante delicada e demanda uma perícia muito mais apurada do que a análise de imprensa ou a análise de respostas a questões abertas. O principal desafio na análise de entrevistas está, segundo ela, relacionado ao fato de tentar inferir algo representativo de uma população ou grupo social a partir de material verbal coletado na singularidade pessoal.

A Professora Ana tinha 31 anos quando participou da pesquisa doutoral que deu origem a este estudo. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Professora efetiva em um município localizado no Sul de Minas Gerais, desde 2020, tinha em média quatro anos de experiência (alguns meses na Educação Infantil, um ano no 4º ano e dois anos no 1º ano - 2020 e 2021). Em 2022 lecionou presencialmente, ao longo de um ano, pela primeira vez, para o 1º ano do ensino fundamental, considerando que, em 2020 e em 2021, boa parte das aulas aconteceu remotamente, em razão da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19).

As entrevistas foram realizadas na escola em que a Professora Ana trabalhava, durante o horário de educação física dos estudantes. Foram abordados diferentes aspectos nas entrevistas, como a trajetória acadêmico-profissional; a sua ação em sala de aula e a sua prática pedagógica (planejamento de ensino, avaliação, atividades de rotina, uso do livro didático etc); seus receios, expectativas e os desafios encontrados ao lecionar, pela primeira vez, para uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Tais aspectos permitiram traçar o perfil da docente e compreender elementos inerentes à construção das suas práticas docentes.

A duração e a data em que as entrevistas foram realizadas estão descritas a seguir: a) Primeira entrevista - 19/05/2022, 00:30:25 de duração; b) Segunda entrevista - 07/07/2022, 00:09:24 de duração; c) Terceira entrevista - 08/09/2022, 00:16:34 de duração; d) Quarta entrevista: 01/12/2022, 00:05:13 e 00:14:24 de duração, e 06/12/2022, 00:09:23 de duração; e) Quinta entrevista - 08/12/2022, 00:15:32 de duração. A quarta entrevista foi interrompida uma vez e realizada em dois dias, em razão das atividades e do tempo de que a docente dispunha. As cinco entrevistas totalizaram 01h40min55.

Na análise, primeiro, ouvimos as cinco entrevistas, transcrevendo, com o auxílio da ferramenta de digitação por voz do *Google Docs*, no *Google Drive*, todos os trechos em que a Professora Ana mencionou a palavra tempo. Depois desse primeiro procedimento, fizemos uma leitura flutuante com o intuito de estabelecer um contato com o material e nos deixarmos invadir por impressões e orientações a partir dele. Com a definição do *corpus* de

análise, fizemos uma nova leitura do material, cuidadosa e imersiva, anotando, ao longo do arquivo, a que aspecto ou intenção a palavra tempo (ou outra palavra/expressão que também dava a ideia de tempo, como “lento” e “devagar”) se relacionava ao ser mencionada pela Professora Ana. Destacamos, em vermelho, todas as palavras “tempo” e tachamos, em azul, todas as palavras ou expressões que denotavam o mesmo sentido da palavra tempo. Após esse trabalho exaustivo, a organização temática dos dados culminou em duas categorias de análise: 1) O tempo como fator que molda o ensino no contexto escolar; 2) O tempo de aprendizagem na alfabetização. Tais categorias foram analisadas articuladamente, uma vez que os dados estão imbricados, aparecendo, muitas vezes, juntos no mesmo excerto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise, constatamos que a Professora Ana mencionou a palavra “tempo” quarenta e quatro vezes durante as cinco entrevistas. Em alguns excertos, chegou a proferir a palavra “tempo” oito vezes. Além de “tempo”, encontramos, no material selecionado, expressões e palavras que também denotam a ideia de tempo, como: “a alfabetização é muito corrida”; “tudo é muito lento”; “o processo é mais lento, mais devagar”; “uma aula inteira”; “correria”; “se a carga horária da escola fosse maior”; “cumprir o prazo”; “atrasada”; “como se a gente tivesse voltado no começo”. A frequência com que a palavra tempo foi proferida, bem como as expressões que denotam o mesmo sentido dela, indicaram que a dimensão tempo teve uma importância considerável para a construção das práticas docentes de Ana.

Ao nos debruçarmos sobre o contexto discursivo em que a Professora Ana usou o termo “tempo” ou as expressões correlatas, identificamos que ela fez referência, em geral, aos elementos constitutivos da organização do ensino institucionalizado pela criação da escola relacionados ao currículo, à estrutura escolar, aos procedimentos institucionalizados e à organização do ensino e da aprendizagem; e da aprendizagem como processo psicolinguístico dos sujeitos alunos. Isso nos permitiu criar duas categorias de análise: 1) o tempo como elemento que molda o ensino no contexto escolar; 2) o tempo de aprendizagem na alfabetização.

Como discutimos na primeira seção deste artigo, a escola é uma instituição coletiva, construída historicamente, organizada em um tempo e espaço que foram produzidos e redefinidos ao longo da história, em razão de diferentes funções e objetivos (Faria Filho;

Vidal, 2000). Neste primeiro excerto, da primeira entrevista, realizada no dia 19 de maio de 2022, a Professora Ana compara o ensino remoto com o ensino presencial, descrevendo elementos que configuram a escola tal como a conhecemos hoje, com sua estrutura e organização, como o fato de ter várias crianças sob a responsabilidade de uma docente:

No presencial é muito diferente [fazendo referência ao ensino remoto], por causa do desenvolvimento das crianças! Como eu te falei, em 2021 eu tinha que produzir muita coisa. Então eu ralei muito porque eu tinha que produzir porque postava e, passava meia hora e já tinha mãe mandando foto com as respostas e eu tinha que produzir muita coisa. Aqui [fazendo referência ao ensino presencial] não, porque as crianças não vão nesse ritmo, não é? Tudo é muito lento, muito, muito, como é que fala? Muito detalhezinho, você tem que ir de mesa em mesa. Aqui não tem um pai para cada criança, não é? É tudo eu! Então o processo é mais devagar, mais lento. Então eu percebo essas diferenças. (...) como é todo mundo junto, é mais lento, mais devagar! Não estou falando do aprendizado. Tem uns que vão na primeira. Eu falo do desenvolvimento das atividades. O desenrolar do conteúdo, das atividades (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022).

Durante o período pandêmico, como as crianças estavam em outros espaços e sob a responsabilidade de outras pessoas, que as ajudavam na realização das atividades escolares, fizeram-nas rapidamente, permitindo que a Professora Ana produzisse mais atividades para orientar a aprendizagem dos alunos. Em 2022, o retorno do ensino presencial, que conseqüentemente reuniu os estudantes sob a orientação direta da Professora Ana, impôs um ritmo mais lento na realização das atividades por parte dos estudantes, o que resultou na proposição de menos tarefas de orientação da aprendizagem. Podemos dizer, então, que a situação de ensino-aprendizagem no contexto escolar circunscreve as ações dos sujeitos e, em função do trabalho coletivo, molda seus ritmos em sala de aula. Conforme Hébrard (1990, p. 68), “aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e um espaço específicos, com frequência uma pessoa em quem se reconhece a capacidade de instruir e a quem se remunera, enfim, os instrumentos sem os quais a transmissão não poderia ter lugar”.

Na mesma entrevista, realizada no dia 19 de maio de 2022, a Professora Ana revelou como a rotina de tarefas escolares, demarcada pelo tempo institucionalizado, também impacta as possibilidades de estratégias didáticas a serem encaminhadas em sala de aula. Ao participar de um encontro de formação, a professora conheceu vários jogos de alfabetização que poderiam ser propostos em sua turma. Na avaliação dela, os jogos poderiam ser um recurso interessante: “No sábado escolar, deu a ideia dos jogos, eu achei tudo maravilhoso. Comecei a ficar, tipo, empolgada. Falei: nossa, eles vão amar, vai dar muito certo!”. Em seguida, a professora enumerou uma série de tarefas escolares que, na sua opinião, dificultam a implementação dos jogos em sua prática pedagógica:

Mas é muita coisa: você tem que cuidar do caderno de cada um, você tem que cuidar do livro de cada um, você tem que cuidar de cada um, você tem que dar conta de fazer a prova, de... enfim, é muito detalhe (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022)!

Ao concluir a sua fala, a Professora Ana revelou também aspectos relacionados à necessidade de acompanhamento da ação dos estudantes:

E como eles são muito dependentes, é muita coisa! [...] Tem que fazer tudo detalhado, tem que esperar pintar a linha, tem que esperar o colega escrever! Não pode começar. Eles não sabem ler, como eu vou falar assim: Abre o livro e resolve enquanto eu vou resolver outra coisa? Vai muito tempo, muita coisa. (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022).

Na estrutura coletiva da escola, a organização de grupos de estudantes em turmas absorve muito tempo e energia (Rockwell, 1995). Além disso, nesse período, os estudantes, além de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e escrita, precisam se apropriar do uso dos materiais da cultura escolar da escrita. O fato de ainda não lerem e escreverem com autonomia, interfere no modo como a docente realiza as suas ações, não podendo, por exemplo, começar uma atividade se todos “não estiverem juntos”. Percebemos, dessa forma, que a idade e a pouca experiência escolar dos estudantes tornam-se elementos fundantes do ritmo da implementação do ensino e da aprendizagem na prática de alfabetização da professora.

Ao analisar o excerto anterior percebe-se também que a coletividade e a individualidade convivem dialeticamente no espaço escolar: ao mesmo tempo em que a professora precisava se encarregar da aprendizagem de todos os alunos, era necessário que ela se responsabilizasse pela aprendizagem de cada criança em particular. Nesta direção, Chartier (2007) pontua que o professor precisa sempre administrar pressões contraditórias, pois ao mesmo tempo em que necessita fazer a turma progredir, lida com as demandas e as características individuais de aprendizagem dos estudantes. Um dispositivo didático usado para atender tal necessidade é a avaliação da aprendizagem.

No excerto a seguir, da entrevista realizada no dia 19 de maio de 2022, a Professora Ana revelou como a institucionalização do ensino pela prática de avaliação escolar interfere no planejamento das ações didáticas. Como parte de sua carga horária de trabalho, a Professora Ana participa de duas reuniões mensais, com carga horária de duas horas, denominadas Módulo II, em que são definidas as habilidades a serem trabalhadas com os estudantes nos quinze dias subsequentes. Fazendo referência ao pouco tempo que dispõe para realizar atividades planejadas a partir das habilidades definidas no planejamento de ensino para a sua turma, a Professora Ana explicou que não consegue realizar atividades

lúdicas porque o tempo está “corrido” e por haver uma grande quantidade de avaliações realizadas na escola:

No módulo, a gente define as habilidades e aí, a partir das habilidades eu vou planejar. Então eu tento pensar em várias opções: tento usar o livro, tento usar folhinha, usar... é... eu quero muito usar as atividades fora de sala, não tô fazendo porque tá... tá corrido, tá tendo muita avaliação. (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 19 de maio de 2022).

Sabemos que a avaliação é uma prática da instituição escolar que certifica e organiza o tempo da aprendizagem. Assim, os momentos de avaliação marcam o ritmo da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, orientam o planejamento pedagógico, o que diz respeito à organização dos conteúdos escolares e das metas de aprendizagem.

Na terceira entrevista, realizada no dia 08 de setembro de 2022, ao perguntarmos à Professora Ana como era conduzida a rotina das atividades nas aulas, se alguma atividade estava sendo realizada com mais frequência e se ela havia deixado de encaminhar alguma prática com o passar do tempo, sua resposta indicou que a avaliação cotidiana da aprendizagem das crianças era considerada em seu plano de ação:

Então, algumas coisas eu deixei de dar, por exemplo, o alfabeto: ler o alfabeto todos os dias. Eu parei porque todos já sabem a letra. Tem um aluno ou outro que às vezes confunde. E tem aqueles alunos que eu estou percebendo que não... aquele aluno que não sabe, que são dois, no caso, não sabem algumas letras. Para um deles, a leitura do alfabeto não está funcionando porque ele é muito disperso e eu fico reparando exatamente nesse aluno. Quando eu estou lendo o alfabeto, ele não está prestando atenção em mim. Ele está brincando, ele está... então, essa metodologia [a leitura do alfabeto] não está funcionando. Então, eu sou muito... eu preciso muito de tempo. O tempo é precioso! (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 08 de setembro de 2022).

Compreendemos que o planejamento tem a função de projetar a prática de ensino antes da sua realização, a partir da percepção de quais são os problemas-chave da turma, atribuindo-lhes fundamento, racionalidade e direção, tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar (Gimeno Sacristán, 2017). Podemos dizer que a professora planeja suas ações em sala de aula a partir da percepção do nível de aprendizagem da turma. O acompanhamento que ela faz cotidianamente do desenvolvimento dos estudantes, aliado à necessidade de ter mais tempo para realizar as atividades do planejamento, faz com que ela altere a sua rotina e o conteúdo da alfabetização. Outro delimitador do planejamento, relacionado ao tempo de que a/o professora/professor dispõe para atuar em sala de aula, é a quantidade de conteúdo a ser ensinado. Vejamos o que diz a Professora Ana sobre isso:

Com o tempo eu fui deixando a... os combinados eu deixei de dar. Depois eu deixei de dar as formas geométricas porque eu já percebi que eles já sabiam que... nos resultados das avaliações a maioria foi muito bem. Então, não tinha necessidade de ficar insistindo. E agora, eu te falei do... do alfabeto. Por causa da quantidade de conteúdo, o tempo vai ficando mais curto. Você tem que ir apertando mais eles. Então, eu vou tirando... vou tirando a rotina, porque é de onde eu tiro o tempo. Mas, eu acho que essa insistência da rotina é importante. (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 08 de setembro de 2022).

A leitura dos combinados e de algumas formas geométricas, assim como do alfabeto, das famílias silábicas, dos números e do “quantos somos” fazia parte da rotina da turma da Professora Ana no início do ano. Observamos que todos os dias a docente iniciava a aula pela leitura dos cartazes acerca das atividades de rotina, o que confirma a importância dada por ela a esse aspecto, tal como destacou na entrevista. Essa rotina se alterou no decorrer do ano, a partir da observação da aprendizagem dos estudantes e da necessidade de introduzir novos conteúdos. Podemos dizer que o ritmo de aprendizagem dos alunos e o planejamento dos conteúdos escolares são elementos definidores do uso do tempo na construção da rotina em sala de aula, compreendida como uma sequência de ações que situa a pessoa no tempo, fornecendo-lhe organização e referência (Souza; Souto, 2014).

Na terceira entrevista, realizada no dia 08 de setembro de 2022, Ana afirmou: “Eu corriji a prova e percebi que eles erraram muito a ordem alfabética, que foi uma surpresa para mim! Então, essa semana eu já fiz o planejamento e coloquei “ordem alfabética” no planejamento”. No entanto, em seguida, Ana explicou que teve dificuldade para retomar tal conteúdo em função do tempo que dispunha para cumprir o cronograma estabelecido pela secretaria: “Mas, assim, como já tem um conteúdo programado para desenvolver, então eu retomo apenas oralmente, sem propor atividades específicas para isso. Eu vou tentando retomar conforme vai dando tempo”. Podemos ver que, se por um lado a docente alterou a rotina em razão da avaliação cotidiana que tinha da aprendizagem dos estudantes, como descrevemos anteriormente, por outro, encontrou dificuldade em retomar conteúdos em que os discentes demonstraram, por meio de avaliação escrita, não terem compreendido. Por fim, Ana explicou como o tempo é um balizador para a tomada de decisões em suas práticas:

Eu planejo cumprindo o cronograma que vem da secretaria e também tentando retomar o conteúdo que percebo que os estudantes não dominaram. Porque é coisa que eu percebi que eles não pegaram: ordem alfabética ficou confuso, o som do “an” [fazendo referência à nasalização da vogal], que eles... ficou confuso. Eu vou tentando colocar no meio essas coisas porque não tem um horário para retomar. Apenas no final do bimestre que tem duas semanas de retomada, mas eu vou esperar o final do bimestre para retomar isso? Não dá... vai virando uma bola de neve. Aí eu vou tentando colocar no meio, mas, assim, às vezes eu fico atrasada, às vezes eu não consigo por causa da falta do tempo. Porque o conteúdo da semana, eu tenho que dar! Não posso deixar de dar [fazendo referência ao

cronograma que vem da secretaria!] (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 08 de setembro de 2022).

Retomar o conteúdo requer um tempo que a Professora Ana não tinha disponível em função do cronograma com os conteúdos a serem trabalhados, delimitado pela Secretaria de Educação. Além disso, a organização do currículo, também delimitada pela Secretaria de Educação do município, definia o período para a retomada de conteúdos não dominados pelos estudantes (final de cada bimestre letivo). Tal organização possibilitou o controle do que, como e em que ordem os conteúdos escolares devem ser ensinados (Julia, 2001). Ao identificar a necessidade de aprendizagem da turma, por meio da avaliação, Ana buscou meios de inserir tais conteúdos no contexto da sala de aula. Entretanto, considerando a disposição do currículo e o tempo do qual dispunha, a professora optou por retomar o conteúdo casualmente e oralmente com a turma.

Ainda sobre o estabelecimento do cronograma citado pela Professora Ana, salientamos que, quando o currículo é definido, também são explicitadas as funções da escola assim como a maneira singular de realizá-las num dado momento social e histórico, para uma modalidade ou nível de educação (Gimeno Sacristán, 2017). Não obstante a definição do currículo, a/o docente possui uma margem de autonomia, uma vez que é ela/ele quem coloca o currículo em prática. É a/o docente quem direciona a turma, estrutura as atividades, auxilia os estudantes e avalia os resultados, o que faz com que ela/ele não apenas execute um cronograma, pois o sucesso dos discentes depende da sua atividade profissional (Chartier, 2007). Isso posto, podemos dizer que apesar de retomar o conteúdo que identificou, por meio da avaliação, ser necessário à aprendizagem da sua turma, Ana não o fez de maneira sistemática. Desta forma, a professora parece não superar o conflito entre o ritmo da aprendizagem dos estudantes e o tempo do qual ela dispunha para colocar o currículo em prática, o que pode ser explicado por uma fragilidade profissional, provavelmente relacionada ao fato de ser a primeira vez que assumiu presencialmente uma turma de alfabetização. Vale ressaltar que para o desenvolvimento de competências linguísticas da alfabetização é necessário um trabalho sistemático que considere o ritmo de aprendizagem dos estudantes e promova espaços de revisões e retomadas do conteúdo (Perrenoud, 1999). Além disso, o trabalho com a alfabetização demanda feedbacks constantes e práticas reiteradas (Morais, 2012; Cagliari, 1999).

Na quarta entrevista, realizada no dia 1 de dezembro de 2022, quando perguntamos a Ana, a partir dos dados da observação, se o tempo representava, de fato, uma dificuldade, mais uma vez sua resposta confirma a fragilidade na condução de sua prática docente:

Para mim, a maior dificuldade é o tempo! Porque a quantidade de conteúdo é muito grande. Porque você tem que ensinar português e matemática, tem que se preocupar com a letra, com o caderno, com o livro, e tem que corrigir tudo, tem que olhar tarefa... é muita coisa e pouco tempo. E as crianças demoram para fazer, você vê: pra copiar tarefa demora. Então, gera um tempo, um gasto de tempo muito, muito grande e eu nunca...eu estou sempre com a sensação de que eu estou atrasada, que eu nunca... que eu nunca dou conta. Então, o tempo, realmente se eu tivesse.. se eu tivesse mais tempo... se tivesse isso, não sei... se a carga horária da escola fosse maior. E aí daria para trabalhar muito mais, nossa, daria para trabalhar mais jogos, daria para fazer mais brincadeira - eu quase não faço brincadeiras com eles por causa do tempo! É... leitura... Vai tudo deixando, tudo ficando... Por quê? Porque tem conteúdo, tem que colocar conteúdo neles, tem cronograma para seguir, tem todas essas outras coisas que eu já te falei. Para mim, o tempo é a maior dificuldade em relação ao primeiro ano (Entrevista realizada com a Professora Ana, no dia 1 de dezembro de 2022).

Neste excerto, podemos perceber que a Professora Ana acredita que a ampliação da carga horária da escola é uma possível solução para o melhor gerenciamento do tempo em sala de aula. Em função disso, segundo a professora, seria possível trabalhar atividades de jogos, brincadeiras e leitura. Ao que tudo indica, mais uma vez, a professora não considera o conflito que vive em sua prática, entre o tempo que tem para cumprir o currículo oficial e o tempo de aprendizagem na alfabetização. Muitas/muitos professoras/professores acreditam, ingenuamente, que mais tempo de trabalho com as crianças pode permitir uma abordagem diferenciada em sala de aula. No entanto, em geral observamos que a ampliação do tempo escolar tem significado a reprodução das atividades transmissivas quando não são implementadas discussões sobre os processos de aprendizagem e ensino, sobre a função e o papel da escola na vida social e cultural das pessoas e sobre a apropriação da escrita como fenômeno cultural. Acreditamos que tais discussões sejam fundamentais para promover alterações necessárias na maneira como as/os professoras/es agem em sala de aula: na relação com os estudantes, na definição do currículo e das metas de aprendizagem, no planejamento e na ação pedagógica.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou, a partir da análise de cinco entrevistas, investigar em quais aspectos da prática docente de uma professora alfabetizadora o tempo impactou o planejamento e os encaminhamentos em sala de aula. A análise das entrevistas foi realizada considerando as orientações de Bardin (2020) para a análise de conteúdo bem como os referenciais teóricos discutidos ao longo do texto. A partir da organização dos dados, definimos duas categorias de análise: 1) o tempo como elemento que molda o

ensino no contexto escolar; 2) o tempo de aprendizagem na alfabetização. Tais categorias foram analisadas de maneira articulada ao longo da terceira seção, tendo em vista que, na maior parte das vezes, apareciam imbricadas no mesmo excerto.

Em relação à primeira categoria, percebemos que o tempo de ensino institucionalizado pela organização da escola determinou as ações da docente no que concerne ao planejamento didático, ao desenvolvimento do currículo e às avaliações. Como explicitamos na segunda seção, o tempo está intimamente ligado ao processo de escolarização, exercendo um papel fundamental na dissociação do tempo comunal do tempo escolar. No que concerne à segunda categoria, identificamos que a idade e a experiência escolar dos estudantes impõem um ritmo de realização das atividades, fazendo com que o tempo da ação das crianças e das/dos professoras/professores seja maior na alfabetização. O tempo da aprendizagem é um fator essencial do tempo cronológico das aulas e da abordagem dos conteúdos previstos no currículo escolar que, no caso da alfabetização, ganham contornos ainda mais relevantes, uma vez que as crianças estão se apropriando da cultura escrita (copiar, usar o caderno, usar o livro didático, etc.).

Em síntese, pode-se concluir que as práticas docentes em alfabetização parecem ser construídas no contexto de resolução de conflitos entre o tempo imposto para a implementação do currículo oficial e o tempo necessário para o ritmo e as necessidades de aprendizagem das crianças. Percebemos, pelos dados apresentados, que a Professora Ana encontrou dificuldade na administração de tais conflitos, evidenciando uma fragilidade profissional que pode estar relacionada ao fato de ser a primeira vez que assumiu presencialmente uma turma de alfabetização. Ressaltamos a necessidade de apoio e acompanhamento às/aos professoras/professores iniciantes para desenvolverem suas práticas com maior segurança e menos angústia.

Por fim, este trabalho indica algumas questões que podem ser objeto de investigações futuras: 1) Como professoras/professores alfabetizadoras/alfabetizadores com mais experiência e autonomia lidam com o gerenciamento do tempo em sala de aula?; 2) Como professoras/professores alfabetizadoras/alfabetizadores iniciantes que recebem apoio na escola percebem o tempo?

REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 207-232.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxfpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 dez. 2024.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1[40], p. 297 - 334, 24 mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40775> . Acesso em: 22 dez. 2024.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017, 352 p.
- HÉBRARD, Jean. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna**. Teoria & Educação, 2, 1990, p. 65-110.
- HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 11-20, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/657> . Acesso em: 22 dez. 2024.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2> . Acesso em: 15 mai. 2025.
- MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. In: **REVISTA EDUCAÇÃO**: guia da alfabetização. São Paulo: Segmento/CEALE, n. 1, 2010. p. 12-27.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 22 ago. 2025.
- SOUZA, Maria José Francisco de; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Rotinas na alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça;

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, v. 1, p. 293-294.

VIDAL, Diana Gonçalves e GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. 1998. Anais. São Paulo: ANPED, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7- 47, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459> . Acesso em: 15 mai. 2025.